

令和5年度 文部科学省委託
「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」
教育課題に関する調査研究

幼児期の教育において育みたい 資質・能力の育ちをとらえる研究



令和6年3月
国立大学法人 高知大学教育学部附属幼稚園
協力:全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会


本報告書は、文部科学省の「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」の委託費による委託業務として高知大学が実施した、令和5年度幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業の成果を取りまとめたものです。

したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承諾が必要です。

令和5年度 文部科学省委託

「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」

教育課題に関する調査研究



幼児期の教育において育みたい資質・能力の育ちをとらえる研究

令和6年3月

国立大学法人 高知大学教育学部附属幼稚園

協力：全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会

まえがき

国立大学法人高知大学は、令和5年度文部科学省委託研究「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」において、「幼児期の教育において育みたい資質・能力の育ちをとらえる研究」を受託しました。国立大学法人高知大学教育学部附属幼稚園（以下、本園）が、全国国立大学附属幼稚園の協力を得て、その成果をまとめましたので、報告書をお届けいたします。

本園が全国国立大学附属幼稚園と協力して本研究に取り組んだ背景には、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針と内容に一層の整合性を図られた平成29年告示の幼稚園教育要領に、幼稚園・小学校・中学校・高等学校の各学校段階及びすべての教科等について共通する育成すべき資質・能力を明確化されたことにあります。

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、園生活の全体を通して、生きる力の基礎を育むことが求められています。そこで、幼児教育段階では、三つの柱を「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等等」とし、幼児教育の特性から、これらは個別に取り出して身に付けさせるものではなく、遊びを通しての総合的な指導を行う中で、一体的に育てていくことが重要とされました。

しかしながら、同様に幼稚園教育要領に明記された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するものとして示され、保育の振り返りの視点や幼保小接続の際のキーワードとして使われることも多く、一定理解が進んでいる一方、幼児教育のねらいである資質・能力を視点として保育を振り返り、幼児の学びを確認することは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に比べて抽象的であり、その内容や具体、関連性等についての分かりにくさがあるのが現状といえます。現在の幼児教育において、幼児の資質・能力が育まれていくプロセスについて具体的な内容が十分に提示されているとは言い難い状況があり、幼児期の教育の充実を図るうえで研究成果の蓄積が望まれています。

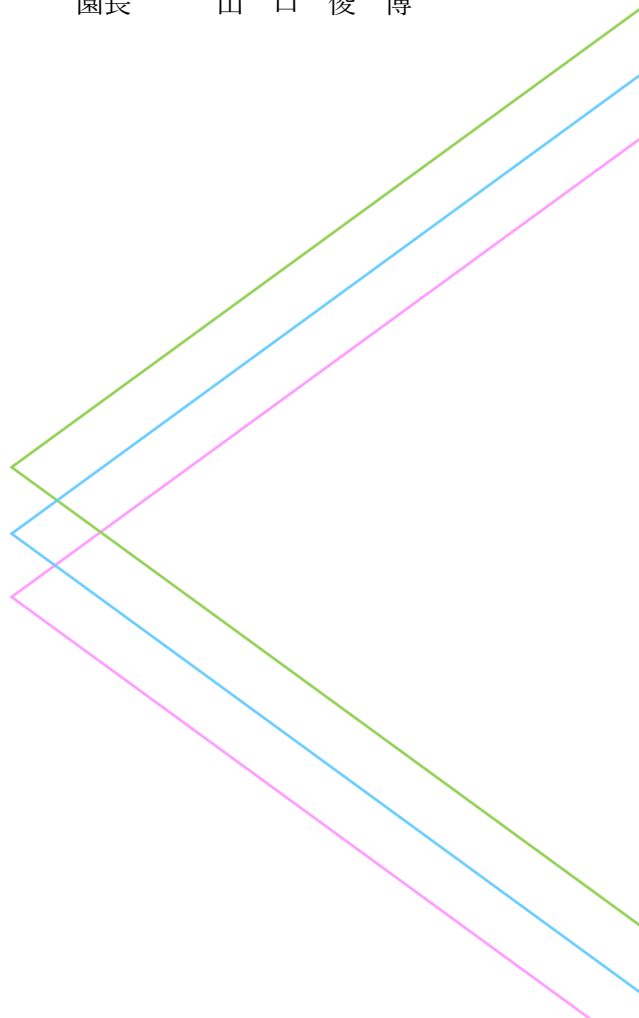
こうした点を踏まえ、本調査研究では幼稚園における実践事例の検証を通して幼児の資質・能力が育まれるプロセスを明らかにするとともに、幼稚園における教育活動の改善に資するため、資質・能力の育成について、より具体的な幼児の姿の捉え方を提案することを試みることにしました。その際、全国国立大学附属幼稚園がこれまでに培ってきた文部科学省委託事業の諸成果及び各附属幼稚園における研究成果を踏まえ、幼児期の教育における幼児の学びの姿を捉えた実践事例に見られる資質・能力の実態等について、整理・分類しなが

ら分析を進めること、四国ブロックを中心に全国の優れた保育実践と幼児の資質・能力が一体的に育まれる姿の実態調査を行うことを柱として、調査研究を進めることとしました。

研究の進行と報告のまとめにあたっては、四国ブロックの学習会でご講話くださった鳴門教育大学大学院教授・湯地宏樹先生、ご専門のお立場から「資質・能力」について全国国立大学附属幼稚園にご講演くださった白梅学園大学特任教授・無藤隆先生、大阪総合保育大学特任教授・神長美津子先生、本園公開研究発表会においていただきご講話くださった文部科学省初等中等教育局幼児教育課幼児教育調査官・横山真貴子先生、そして、横山先生とご指導賜りました同じく教科調査官・平手咲子先生、幼児教育課指導係長・佐藤智彦様、指導係・佐藤瑛哲様、共に研究に取り組み支えてくださった四国ブロックの皆様、そして貴重な事例や調査回答をお寄せいただいた全国国立大学附属幼稚園各園の皆様方に、深く感謝申し上げます。

本調査研究は、幼稚園における幼児の資質・能力が育まれるプロセスや幼児の資質・能力の読み取り方の解明についての歩みを始めたばかりです。本報告書が、幼児期の教育を行うすべての施設や先生方のお役に立つことを心から願っております。

高知大学教育学部附属幼稚園
園長 山口俊博





目次

まえがき

第1章 幼児期の教育において育みたい資質・能力とは

第1節 幼児教育の実践プロセスのロジックモデルの捉え方

無藤 隆（白梅学園大学大学院 名誉教授）

第2節 幼児教育において資質・能力を育む

神長 美津子（大阪総合保育大学 特任教授）

第3節 資質・能力が一体的に育つ過程を捉える事例研究（研究の背景・目的・方法）

第2章 『資質・能力が一体的に育つ過程』事例集

第1節 3歳児 事例

第2節 4歳児 事例

第3節 5歳児 事例

第3章 まとめ

第1節 幼児期の教育において育まれつつある資質・能力を捉える

第2節 資質・能力を育むための環境を通した具体的な保育実践のあり方

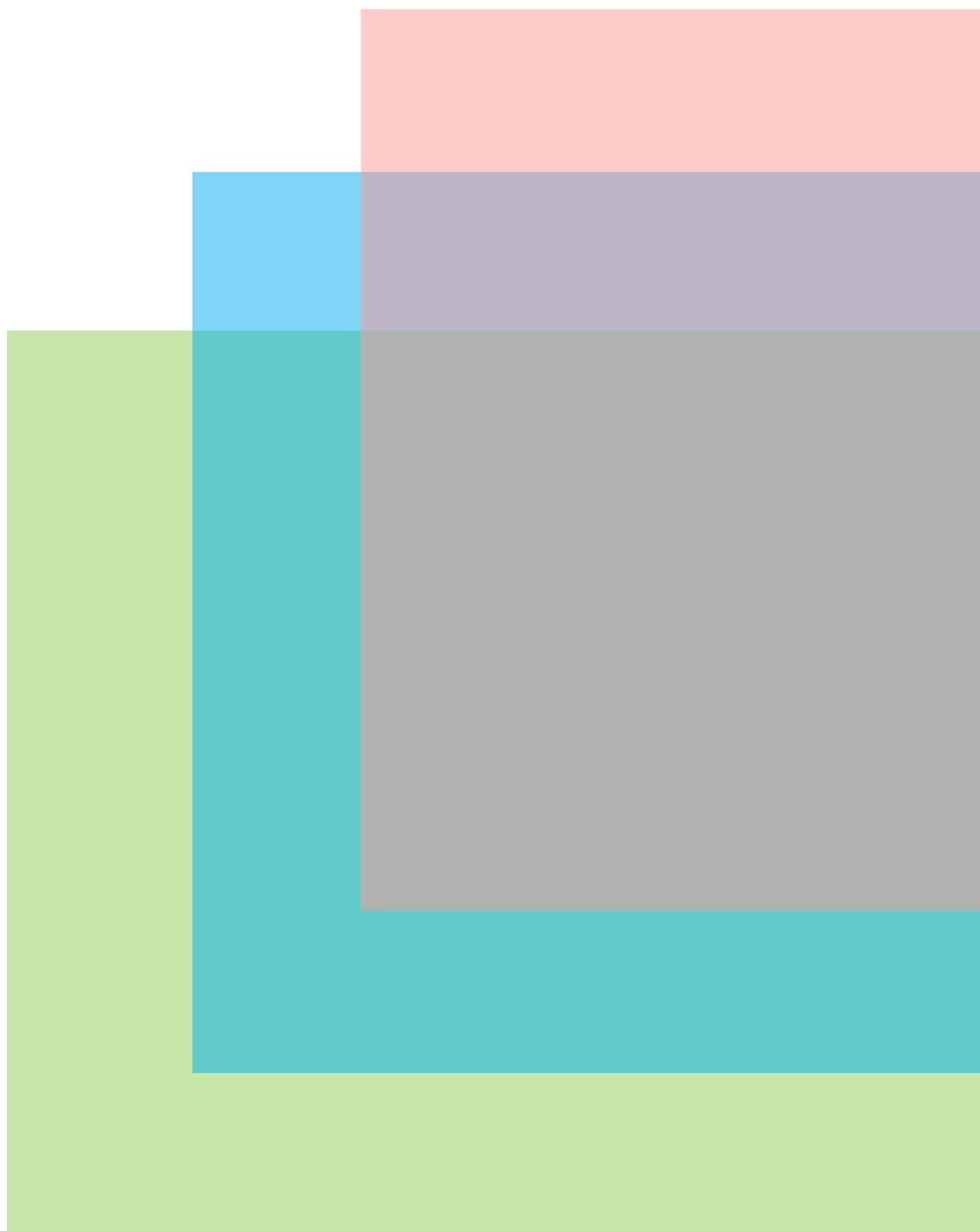
第3節 資質・能力が一体的に育まれるプロセスにおいて大切な視点

第4節 「幼児期に育みたい資質・能力についての取組状況」アンケート結果

第5節 幼児の資質・能力を豊かに育んでいくために

第1章

幼児期の教育において育みたい資質・能力とは



幼児教育の実践プロセスのロジックモデルの捉え方

白梅学園大学特任教授 白梅学園大学大学院名誉教授

無藤 隆 先生

はじめに

幼児教育をめぐる資質・能力を具体的に捉えるために、どうすればよいかを考えると、様々なやり方があるが、まずは、保育者が保育を通して幼児の姿を捉えることが大事である。要するに、資質・能力の表れとして様々な姿を挙げていけばよいということである。

その際、その姿を分類していくための枠組みを作っていく必要があると思われる。その枠組みと具体例が必要なのだが、それはかなり多くあり、それを具体化すればより数は増えていく。それはかなり煩雑な作業だが、資質・能力を具体的に捉えるためには、そのような作業が必要だと思われる。そのようにカテゴリーに分類された資質・能力や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」を活用して、幼児の様子を把握する際に、それぞれの質的にこのような具体的な姿があるということを提示していけばよいと考える。その具体例をどこまで挙げていけばよいかというのは、実際は明確には分からないが、ある程度の詳しさは必要だと思われる。

そもそも、資質・能力や10の姿については、それらが明示された2017年の幼稚園教育要領改訂以前から、園生活の中で幼児がどのような学び・育ち・姿を示しているかは、たくさん実践や研究が行われており、そこで分かることもあるが、それらを整理していく作業が足りていなかったように思われる。

その際、いくつかのエピソードを挙げ、そこで見られる学びや10の姿の育ちを議論していく取り組みは多くなされてきたが、それだけでは、資質・能力を具体的に捉えるためには相当足りない。例えば、公立や私立の幼稚園・保育園・こども園といった立場の違う保育者同士で話す際、伝えたい資質・能力が必ずしもうまくは伝わらないということがある。また、小学校とのつながりにおいても、幼児教育でこのような学びがあるということを説明する際、いくつかの例を挙げて伝えると、そこで理解して分かる人もいるが、分かりづらく感じる人も多い。なぜなら小学校は教科教育であるため、その方向性で考えた時、その教科に関連したことが幼児教育の中にどの程度あるのかを知りたいと感ずるためである。その時、例えば、10の姿をもとに説明すれば、そこには教科につながることも書かれているので、より分かりやすく伝えていくことができる。

さらに、もっと広い範囲で、保護者、行政に関わる自治体、政治に携わる者、あるいは保育が専門でない学識経験者など、世の中に対する説得的な資料にしていき、幼児教育で資質・能力を育てているということをしかりと理解してもらう必要がある。

1. 幼児教育の見方・考え方

幼児教育の見方・考え方については、2017年の幼稚園教育指導要領の改訂を基にして考えるとよい。その改訂においては、幼稚園教育において育みたい資質・能力や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」が表面に出ているが、その中心となる部分は、実は幼児教育の見方・考え方である。幼稚園教育要領の冒頭部分に書かれている、「幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる」にそれが示されている。これは一文でまとめたものなので分かりづらさもあるが、そこに幼児教育の見方・考え方が圧縮されている。この文章を具体的に展開する際に、資質・能力が提案されており、その資質・能力はどこから導き出されたかという点、文中の「主体的に関わる（主体的な活動）」が大事で、それは幼稚園からつながる小・中学校でも同様に大事だということ、資質・能力が共通言語として導き出されている。それを活用していくために、より具体化したり、分かりやすく見えるようにしたりしているのが、資質・能力の考えである。

幼児期においては、その資質・能力を三つの柱である「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」を、プロセスとして表している。例えば、「知識及び技能の基礎」は、感じたり気付いたり分かたりできるようになったりするというプロセス、「思考力、判断力、表現力等の基礎」は、考えたり試したり工夫したり表現したりするというプロセス、「学びに向かう力、人間性等」は、環境との出会いによって起こる驚きや不思議さや面白さや素敵さなどの感情・感覚から、環境にある「もの」・「人」・「こと」への関わりが生まれ、意欲が引き出され、そこに関わり続けようとしていく心情、意欲、態度が育つプロセスということである。

さらにそれが5領域の内容に応じて、資質・能力がどのような姿に変容していくかということを表したものが、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」である。資質・能力は、あらゆる内容に共通となるように作られているが、5領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）でより具体的に幼児の育ちを考えていくと、それは変容していくものである。そのことから、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を10にまとめ直している。

そのような様々な内容への出会いが保育の中にあり、その中で幼児の関わりが発展し、その関わりを通して、幼児はいろいろなことを学ぶ方向に向かっていくということである。そのように考えると、保育の中での幼児の姿として表すべきことは、幼児の身近な環境への出会いのあり方であり、そこへ関わる様相である。

2. 保育のプロセスの質のロジックモデルの基本形

これをもう少し一般的な言い方にすると、保育のロジックモデル、言い換えれば保育の効果のプロセスについてのモデルであると言える。保育の働きかけとは、まずは構成された環境があり、そこから子供の活動が様々に展開し、それを通して子供の学びが生まれ、それが繰り返されることで次第に、子供の長期的な成果（アウトカム）が生まれていく、という流れである。これは、幼児期全体でそのようになるということであるが、子供の活動の展開に応じて保育の働きかけは変化するので、表面的には直線的ではなく、行きつ戻りつしながら行われていく。そのようなことも踏まえつつ、一般的な保育の質のあり方として、次の4つで見ていくと便利である。

①保育の働きかけ→②子供の活動の展開→③子供の学び→④子供の長期的成果

ただ、保育における子供の姿を捉える時は、④の子供の長期的成果まで捉えきけることは難しい。そのため成果は、幼児期の終わりであったり小学校に進学してからであったりしながら計っていくわけで、園生活の中で特にできることは、「①保育の働きかけ、②子供の活動の展開、③子供の学び」の3つを押さえていくということである。これら3つは、相互に循環しながら行われていくものだが、ある程度は種別に分けることができる。

1) 概略の整理

① 保育の関わり方

○ 保育者の基本的態度

資質・能力を具体的に捉えるために、その概略を整理してみると、まず保育者の働きかけとして、保育者の基本的な姿勢や態度、受容性や共感性、関係性などが整理される。

○ 保育者の活動展開

そして、保育者の活動展開への援助として、実際に子供が動き出した最初の時の援助や活動中の援助、また、振り返りながら、明日や次につないでいくための援助のように分けていくことができる。

○ 保育者の計画準備と実践展開の柔軟性

さらに、保育者の計画準備と実践展開の柔軟性として、まずは指導計画の準備が必要である。それをもとに保育を展開する中で、計画は子供の姿に沿って柔軟に変更され、修正されていく。そのプロセスを見ていくことが、資質・能力を具体的に捉える主体となる。

② 子供の活動の展開

○ 資質・能力が育ちつつある子供の姿を捉え育む

次に、子供の活動の展開は、基本は資質・能力が育ちつつある子供の姿を捉え育むということである。

a) 子供の環境との関わりを心の動きとしてとらえる

それは、子供がどういうことに関心をもっているか、どういうふうに粘り強く取り組もうとしているかなど、自分の心情をもって環境にどう関わっているかのあり方である。

そのような子供の姿を、活動が進む中で保育者はどのように細かく捉えていけるのか、子供の様子に関心を持ち、関わったことを受けとめ、実際に遊びに加わっていかとか、1人や数名の考えをまわりやクラスの皆に知らせるなどの援助がある。

b) 個々の子供の育ちや今日の保育のねらいを軸とした援助と活動展開を考える

それに応じて、個々の子供の育ちや今日の保育のねらいを軸とした援助・活動展開を考えていく。

c) 今日の子供の姿を捉え、明日また子供の心が動き出すような環境を構成する

そして今日の子供の姿から、明日以降へ子供の心情が動き出していくように、環境構成をするという大きな流れに向かっていく。

③ 子供の活動の姿から学びの経験に向かう

そのように活動を展開していくと、そこから子供たちは学びの経験をしていく。子供の活動の姿から学びの経験に向かうことを考えていく上で、学びの経験とは何かと言うと、子供が一生懸命環境に関わり、その中で何かに気付いたり工夫したり好きになったりなど、子供の経験がある程度安定した形で変容していくあり方を指す。

学びの経験は子供の活動の具体的な姿と環境との相互作用であり、保育者はそこでの文脈を踏まえ、子供が環境に関わっていることの意味を読み取り、学びの仮説を立てていく。

それを幼児期の終わりまでに育ってほしい姿などに対応させてある程度抽象的な整理をし、遊びを通した学びの経験として取り出していくのである。

2) 項目の列挙による姿の広がりを示す

そのように抽象的に整理した上で、次に、項目の列挙による「姿」の広がり示すことを考えていく。項目を列挙するとは、子供の具体的なエピソードを、少し抽象化すれば、生まれてくるような「姿」を集めるということであり、また、そのような姿を生み出す活動の「機会」はどのようなものがあるのかを挙げるということである。こういう「姿」が一つありましたと述べても説得力が弱いので、それらの「姿」は保育の中にたくさんあり、減多にないことではなく、毎日のように起きているということが伝わるようにすることが大切である。

幼児教育における学びの「姿」とは、注意深く見れば学びに向かう様々なドラマが見られるのだが、決して大々的なものではなく、ささやかな様子であり、そのささやかであること

に意味があるのである。ただ、ささやかであることは見た目に小さいので、それが保育のいろいろな場面で各種起っているということを示す工夫がいるわけである。また、幼児教育で起きている子供の活動は、複雑でかつ多様であることから、その姿の具体例をかなり網羅的に考えてみるのが大事だと思われる。

遊びでの経験や学びを伝えようとする時、積み木遊びや砂場遊びといった遊びがなぜ小学校の学習とつながるのかという素朴な疑問が出ることもある。数を数えたり比べたりすることが姿としてあることを伝えと、算数の指導の参考にすることも出てくるので、学習の内容的なものはどのようなことがあるのかを洗い出していくことも大事なのだが、当然それだけの話ではない。なぜなら、資質・能力はプロセスであり、様々な内容において当てはまる部分があるからである。そのため、内容に注目することと、プロセスに注目することの両面が必要である。そのプロセスと内容を組み合わせたものが、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿である。

ここからは極めて具体的な話だが、一つ一つを見ていくと、保育の場面を思い浮かべていけば、重みのあることだと分かると思う。

① 働きかけ

保育の働きかけは、一つ一つに大きな意味があり、どれもが大事なものである。大事なものが多すぎるという意見も出てくるが、それだけ幼児教育は複雑・多様で簡単なものではないということである。ただ、幼児教育関係者はそう思っている、世の中はそうは思っていないかもしれないので、一つ一つ解説していく必要がある。

(1) 保育者の直接・間接の働きかけ

保育者の直接・間接の働きかけは、幼稚園教育要領に保育者の多様な役割として挙げられているので、ここに挙げているよりもっとふくらませて増やすことができる。

例えば、保育者は機嫌良くいるだろうか。温かな雰囲気か。子供の目線に合わせて所在しているか（子供の目の届く所にいるか）。子供の興味や関心が向かうところに注意を向けているか、保育者も興味をもっているか。

一つ一つの項目は当たり前に見えるが、世の中には様々な幼稚園・保育園・こども園があり、保育を捉える際、全ての園が高い評価基準で取り組んでいるとは限らない。様々な点でうまくいっていない園も多くあり、なかなか思うようにできない保育者も多くいる。それは園や保育者が悪いのではなく、それだけ様々なことが同時に起こる複雑なことだからである。

ともあれ、信頼関係があると感じるか。足場掛的の援助。心情的共感。ともに考える。

活動の展開への援助。活動の共有。子供同士の話し合い。どの子供も誰かが見守っているか。子供が困ったら、助言・手伝いを求めるか。これは、保育者はやたらに関わらなくてもよいが、困っていたら子供の方から助言を求め、保育者がすぐ行くというようなことである。

そして、ねらいをもって計画しているか。状況に応じて柔軟に変更しているか。というようなことを保育者の直接・間接の働きかけとして見ていくことができる。

(2) 環境構成

次に環境構成についてであるが、先ほどの(1)保育者の直接・間接の働きかけは、比較的従来から重視されていたのに対して、環境構成は、かなり園による違いが大きいところである。やむを得ない事情もあるが、基本的には、園環境のどこであれ子供に利用可能にし、しかも多様な使い方を可能にすることができるかということである。もちろん危険を伴う物や大人が使う物などもあるので、ある程度の制限はかかるわけだが、その中でどこまで子供の利用可能性を増していくかということである。

例えば、保育内容の項目を考えた時に、どれについてもそこに関連して関わるができるものはあるだろうか。自然物や組み立て可能なもの、絵本などを確認していく必要がある。

園内の部屋・廊下・園庭のどこも、子供が遊びに関わり使うようにされているか。単にそれを見るだけでなく、できる限り操作できるようになっているか。使うのに許可を得る必要がないようになっているか。この辺りは、一定の制限があるのは必然的で、制限のない園はない。当然リスクを防ぐための制限はあるが、その上で、できるかぎり使えるようにしていくことが大事である。今ある制限は、やはり守るべきルールとして制限が必要なのか、そうではなくて、子供の方に任せることはできるのか。その道具を持ち出すのに保育者が許可して出すべきなのか。それらは物事や年齢によって変わるわけだが、園環境の利用可能性を吟味していく必要がある。

そして、環境での移動の空間に凸凹等により、身ごなしを柔軟にできるようにしてあるか。これは園の廊下や園庭の作り方の課題である。移動空間が重要だということが、幼児の身体運動の研究で明らかにされてきたので、この数十年でずいぶん考え方が変わってきており、小学校の校庭のような平らな園庭はずいぶん減ってきたと思われる。

そして、道具が多種類使えるようになっているか。取り出す場所や片付ける場所はすぐ分かるか。環境の再構成がやりやすくなっているか。保育者がいつでもやっているのか。空間を周回できるようになっているか。

そしてこれも、それを広げることは最近の建築で増えてきたと思われるが、廊下やテラスなどの中間的な場を活用すること。あるいは掲示物が、子供の作品や子供を刺激するも

のとして入れ替えられているか。

これらの量的な尺度の代表は ECERS (エカーズ) というものがあるが、そういう尺度のように項目が5段階で「できている」「できていない」となっていてそれを総計して保育の質の高低を評価するのがここでの目的ではなく、ここで強調したいのは一つ一つが保育を見直す視点であるということである。だからこそ、ほとんどきりもなくたくさんの視点を提供しているのである。例えば、「遊びの時に子供が自由に道具を使い、様々な工夫が起きている」という例を挙げていけば、このようなことがうまく動いていることが見えてくるわけである。

② 活動

今までは保育者の関わりの例であるが、そこから子供の学びに向かっていく時に、どういふ活動が展開していくかということが一番重要な部分となる。

(1) 環境との出会い

環境との出会い、まず初めに環境に置かれたものに出会っていく。そこでの環境の多様性や子供の心情がどう起きていくか。そこからどういう関わりが生まれるのか。

環境のどこにあっても子供がそこに出会っているか。心情としての関わりは起きているか。その心情が起きてさらに関わっていくことができるか。要するに、子供が使わない、見ない、関わらない場合は、園においては無駄な場であり、大人にとって素晴らしいものであっても、子供が見ることすらなければ意味はない。子供が見ることによって、環境には意味が出てくるのである。そういうことを他の子供に伝えることがあるか。しみじみと眺めることがあるか。

あるいは、保育室のコーナーや園庭、廊下などいろいろな場があるが、その間の行き来が、子供が移動するだけでなく、物も移動してもよいように考えるなど、移動したり物を運んだり入り交じったりしていくか。うろうろすることが許されるか。うろうろをずっとしていればよい訳ではなく、うろうろすることによって新しい出会いが可能になっていくので、3歳児であろうといろいろな場に行けるようにしているか。

それと関連して、年齢間の交錯や交流ができるようにしているか。そして、園の外からいろいろなものを持って来ることがあるか。また、園の外に出て行くこと（子供が出て行くこと、作ったものを渡したりすることなど）はあるか。そうなると、園内の環境が街の環境やより大きな園を越えた自然に関わるということに広がっていくか。

などが、環境の出会いについて挙げられる。

(2) 遊び

次に遊びであるが、子供が出会って関わり始めた時に、それが遊びとして展開していくが、遊びとして展開するには何をすればよいのか。何をすれば遊びということになるのか。保育者がそれを「遊び」と呼ぶことではなく、子供にとって遊びであるとは何なのか。遊びとは、いろいろな思いつきを試してみる楽しさと、そこから自分が実現したいことを思いついて、それに向けて取り組んでいくことでの充実感が生まれていくことだと考える。

子供は面白がって活動に取り組んでいるか。思いつきをいくつも試せるのか。一つの正しいやり方というよりは、いろいろなやり方を試していけるのか。

子供が楽しげで没頭しているか。思いついたことをさらに続けてよいのか。思いついたところから、自分が実現したいことが生まれていくだろうか。そして、そのやってみたいと思ったことを追究することも可能になっていくか。

やってみたいことがあまりに難しすぎたので、それを変更するとか、逆に簡単にできてしまうのでもっとややこしいものにするなど、目標を変更していつているだろうか。

試行錯誤して発展していくのか。その目標に向けての活動が、充実感を伴っているのか。やっていることの成功・失敗ではなく、子供にとっての満足感・達成感が生まれているだろうか。

などが、子供の学びに向かうための遊びの視点として見ていくことができる。

(3) プロセスとしての資質・能力

その次がプロセスとしての資質・能力であり、最初に述べた通り、資質・能力とはプロセスとして捉えていくものである。そうだとすると、出会いということによって心情が生まれ、そこから目標に向けて試していくということが起きてくる。そこに目標が生まれれば、その目標との関連において工夫が生まれ、工夫との関連でものごとの特徴を見つける気付きが生じる。その結果として、子供たちが、自分たちがやっていることを好きになっていくとか、やっていることの特徴が分かってくる。それらが連動し、何度も何度もそれをやっていくという循環が起きていく。それを主体的な活動と呼ぶのである。そうすると、そのような主体的な活動をいかにして実現していくかを考えていく必要がある。

最初の出会いの感情が、継続的な意欲になっていくのか。その意欲が、持続的な関わりとなるのか。その関わりが、実現したい事柄へと向いていくのか。

実現したいことが目標とされて、そこへの工夫が生まれるのか。工夫の過程で対象となるものを見直して、その特徴への気付きを生かそうとするのか。その特徴を丁寧に捉え直しているだろうか。

さらに、関わる活動やそこで一緒にする対象やもの、人を好きになっているか。あるいは、目標を立て直して、実現可能性と面白さの塩梅を工夫しているか。実現できてもあま

りに簡単であるとつまらなくなるので、その塩梅が必要である。

そして、その好きになることと知ることが相まって、繰り返されて活動が循環して進んでいくのか。さらにその先への構想とか、こんなことをやってみたいという予想や夢が広がっていくのかどうか、などを、プロセスとしての資質・能力の視点として見るができると思われる。

(4) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

次が、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に、もう少し絞り込んでいくことができるかということであるが、結局は、前述した資質・能力の実現過程を保育内容ごとに捉えていくことであると言える。

保育内容の項目ごとに、さらにその姿ごとに、幼児期の数年間の広がり・展開の姿を見ていくことができるはずである。各姿はさらにいろいろなものに分けていけるので、その整備を進めていくことができる。

そして、各姿がよく現れる環境におけるものや場や活動を用意しているだろうか。そのいくつかを取り出して、その姿の詳細な展開を検討しているか。

各姿における資質・能力のプロセスが進んでいき、それが深まっていくということが起きているだろうか。その深まっていく様子を3・4・5歳において特徴を取り出していく。10の姿もそれぞれであるし、かなりいろいろなものをまとめて一つずつの姿にしている。例えば表現であれば、音楽と造形とダンスなど身体的な表現が総合的に入り交じってもよいし、かなり別になってもよいということとして見ていくと、もっと細かく学んでいく訳である。そのような代表例を出すもよい。いくつかの活動については、当然複数の姿が関与しているはずなので、それを洗い出していく。

それに対して、一つの姿から多種多様な活動で、その表れを洗い出していく。例えば、数量に関わることで、こういう所でもやっている、ああいう所でもやっている、そこでも出ているという代表的な例があれば、それらがいろいろな数量の関心・感覚への側面を表わすはずである。

その姿からその先の発展への予感的な芽生えが見られるか、また、小学校に向けてどう伸びて行きうるか、可能性を検討できる。そうなれば、そこから提言していくことも可能になると思われる。

(5) 子供同士の協同と話し合い

次が子供同士の協同と話し合いである。今までの流れは、比較的幼稚園教育要領の考え方をそのまま踏襲しながら進めているが、やはり、それともう一つ重なる次元は、子供の集団的なあり方である。集団的なあり方の始まりは、個々の子供のつながりである。つまり、子供ごとの活動の進展が他の子供とどうつながり、クラスとしての共有にどうなっ

いるだろうか。それが今度は個々の子供の活動に戻ってきて、その活動を豊かにしていくかどうかということである。

例えば、子供同士が話し合うことがよく見られるか（これは 10 の姿に入っているものである）。また、子供同士、さらにクラスなどの単位での意見交換の機会が用意されているか。その意見交換の場というのは、率直でありながらも温かく、建設的な雰囲気なのか。子供たちが発表など自分のやったことでの誇りや自己肯定感が生まれ、育っていくか。

発表者への肯定的な提案・発展・取り入れ・参加などのやりとりが可能となっているか。誰もがどこかで発言し発表しているか。具体的なものや活動の姿を元に、子供たちが語っているのか。その話し合いから個々の活動へとつながっていつているのか。

また、異年齢での交流が生じているだろうか。個々の遊びを保育者が記録して、話し合い活動をどう助けているか、などを、子供同士の協同と話し合いの視点として見ていくとよい。

③ 学び

最後に、学びについてである。遊びの発展の先に分かったこと、できるようになったことを、特に「学び」と呼ぶ。ここでは、保育者が捉える範囲での学びの経験を取り出していく。

子供の学びを促すものとして、活動や環境構成が意図的に指導計画に位置付けられ、対応が見られているのか。この点は、指導計画を書いてそれに応じてこのような活動があったと単に報告しても味気ないが、逆に子供がこんな面白いことをしたというような事実だけであると、指導計画との関連が見えにくくなるという課題がある。その中間の、かなりダイナミックな関係が見えるような事例の記述があるとよいと思われる。

園のどんな場所でもどんな時間でも、学びへとつながる活動が起きているか。このようにあえて言っているのは、学びにつながるメインの活動だけではない、いろいろな所で学びは起きるといふことである。そのため、いろいろな活動で気付いたりできるようになったりするということが起きているのか。

さらに、どういう対象であれ、そこに学びが生まれているのか。園にはいろいろなものが置かれているし、いろいろなことが起きている。毎日様々なことが新しく、そこに出来事が起きていくはずなので、そこから学びは生まれているのか。そこから子供が経験したことを、うまく学びへと向けているのか。

さらに、その学びが他の学びとつながって、骨太の学びになっているか。骨太とは、例えばあるところで子供が見つけたことが、別のところで見つけたこととつながって、「あ、そうなんだ」というふうに分かっていくような経験である。

そして、すべてが言葉にできるとは限らないのが幼児の特徴であるため、言葉にならない
がその振る舞い方において学びが豊かになっていると感じられるのか。

例えば、砂場で山を作る時のやり方が、最初はただ積んでいたのが、次第にしっかりと山
の斜面を固めるという振る舞いになっていく。簡単に固まらない時には、ぬれた黒い土を持
って来てしっかりと塗り込めたり、白い砂をかけてさらに硬くしたりする。そういったこと
は、子供が「こうするといい」と言える時もあれば、何となく手つきが上手になっていくこ
ともある、ということである。

そのように、分かったことやできるようになったことを子供自身が振り返り、自覚してい
くだろうか。先ほどの友達の前で発表するような場面も、一種の振り返りと自覚の機会とし
て生かしていくのだと思われる。

学びの流れの記録を、記録として保育者・子供が作って共有しているのか。保育者がドク
ュメンテーションを作るということは随分広がったと思われる。さらに言えば、保育者と子
供が一緒になってその記録を作り、皆が見える所に掲示して、それを子供自身が振り返りに
どう使えるかということに進めるとよい。

数か月の単位で学びがその子供の育ちとして統合されていっているだろうか。これはな
かなか難しい問題であるが、今日の活動でこういう学びがあったとして、またそれが次に続
いていき、そのようなことがいろいろな場面で起きていった上での大きな単位の子供の育
ちとして、学びがその子のものになっていく様子を捉えることはできるのかということだ
である。

それに対して、他の子の学びが伝えられていくことで、そこに子供が興味をもって、各人
の学びをさらに拡大していくということがあるとよいと思われる。

そのような学びの諸々を整理して、リスト化していく。このような学びが起きていくのだ
という幼児期の学びの総体として整理する。

それで網羅できるわけでは決してないが、大事なことは、10の姿や5領域など、ある程
度どれについても、これまでに述べたような子供の学びの経験が生まれているのだという
こと。それがいろいろな場面で起きているということ。さらにある瞬間だけでなく、つなが
り合っていくことを示していくこと。そして一人一人に起きていることを、学びの整理とし
て、それぞれの子供の記録として可能にしていくこと。

それが、幼児教育の学びという視点で必要だと思われる。

幼児教育において資質・能力を育む

大阪総合保育大学特任教授 國學院大學名誉教授
神長 美津子 先生

今回のテーマについて、架け橋期のカリキュラムを作る際にもその基盤になる、資質・能力の捉え方、また捉える際の留意点や、それらが育つ過程を明らかにするポイントをお話します。文部科学省の委託調査研究事業は、まさに全国の課題に焦点を当てて各団体にお願いしていますし、現在は幼保小の架け橋プログラム事業の3年目に移る前段階としての最大の課題は何かというところから、委託調査研究のテーマとされたと思います。

資質・能力とは、生きる力の理念を具体化したものといえます。しかし、「生きる力の基礎を培う幼児期の教育の段階に育むべき資質・能力とは」と明確に伝えると言うより、何となく皆で了解しながら「このことを大事にしよう」と言って資質・能力の芽生えを見守ることを、小学校等に伝えていくことこそが大事であると思います。ですから、「幼児期に育みたい資質・能力というものとは」という視点から事例研究のあり方とまとめ方を考えていきたいと思いました。

まず、令和4年に「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」ができてからこれまでの取り組みを整理したいと思っています。そして、その中の課題である「育みたい資質・能力を捉える」ということに対して、幼児教育と小学校教育それぞれに携わる教師の捉え方や見え方が違っているように感じています。その違いに気付いている先生がいる地域では、手探りであっても、幼児教育と小学校教育の指導方法を共有して円滑な接続のカリキュラムができています。しかし、捉え方や見え方の違っていることに気付いていない、あるいは気付きが少ない地域では、カリキュラムを作る際、園での保育や子供の育ちについての具体的な説明があっても、小学校で行われている指導の工夫について説明しても、それぞれうまくつながっていない状況が生まれています。生活の中で育まれている幼児教育側と教科等の学習を通して育成する小学校側では、資質・能力の見え方の違いがあるのではないかと考えています。

全国の国立大学教育学部附属学校園では、幼稚園教諭と小学校教諭の両方を経験した方や、小学校との連携を長期間続けて研究してきた園もたくさんあり、既に資質・能力の見え方の違いは分かっている方も多いと思います。だからこそ、どのようにつないでいくのかという、一歩先の課題に悩んでいる先生方も多いのではないのでしょうか。現在、全国の様子として、次の3点を挙げています。

- ① 資質・能力を育むということを考える際には、どのような課題があるのか
- ② 何が課題になっているのか

つまり取り組み事例において、何を押さえて資質・能力としているのか、その事例をどのように書いていけばよいのかということが問題になります。どうすれば、幼児教育の見え方と小学校教育の見え方の接点ができていくのかということが、2点目の課題になります。

- ③ 「遊びや学びのプロセス」と環境の構成や援助

幼児教育では、育みたい資質・能力を踏まえて環境の構成や援助をするというより、子供たちの育ちの背景にある環境の構成や援助を考えていくので、育みたい資質・能力を目標として直接的に言い切れなくなるのが幼児期の資質・能力だと思います。幼児教育で育みたい資質・能力を育むことにつながると考えられる環境の構成と教師の援助の過程が大切であ

り、幼児の学びのプロセスが、小学校以降の主体的・対話的で深い学びにつながっていくということを、幼稚園と小学校の双方の教師、さらに保護者も見てわかるような形にすることが必要です。

1. 「幼児教育において資質・能力を育む」ことについてのこれまでの取組

1つ目の資質・能力を育む際の課題とは、平成10年からの、生きる力の理念を三つの柱で具体化して示した図をもとにした取り組みがなかなか定着していかないことが挙げられます。平成元年の教育要領の考え方との兼ね合いもありますが、これは、幼児教育の立場として幼児教育の独自性を非常に強調したものとなっています。そして、平成10年には、ゆとりと生きる力に焦点化して、学習指導要領全体を改訂したわけです。平成20年では、幼児教育の独自性はもちろん、遊びを通しての総合的な指導という前提ではあるけれども、もっと接続の部分を意識して、幼小の連携や交流をもっと活発にしていこうということになりました。今回の平成29年の改訂では、円滑な接続を一層進めていくために、資質・能力の三つの柱を捉えることとなっていることが、まさに平成元年から流れてきていることが分かります。「学びに向かう力、人間性等」ということは、まさに心情、意欲、態度という幼児教育が平成元年以来ずっと大事にしてきたものが、実は一番上に挙がっています。そして、小学校の学習指導要領改訂の経緯を見ると、「生きる力」の下で「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」をしっかり育てていこうということになっています。平成10年、平成20年の改訂を踏まえて、今回は、「学びに向かう力、人間性等」というところに非常に力を入れる改訂となっています。

幼児教育でこれまで取り組んできた「学びに向かう力、人間性等」の基礎となるものだけが表面に出ているのではなくて、実は「知識や技能を獲得していきたい」という原動力や思いが、当然この中に隠れていますし、思考力・表現力・判断力等の基礎となるものも当然潜んでいます。だから、幼児教育の立場からすると、心情、意欲、態度というところだけ浮き彫りになっていた部分が、「知識や技能の基礎」となる体験、「思考力、判断力、表現力等の基礎」となる体験、これらの基礎の部分を培うことが幼児教育の役割です。だから、遊びを通しての総合的な指導とは、小学校以降の教科等の指導とは異なる幼児期の独自性ある教育の中に、将来の生きて働く知識及び技能の基礎となる体験、思考力、判断力、表現力等の基礎となる体験が含まれているということです。例えば、予想、予測、比較、分類、そして確認というようなこと、また、他の幼児の考えなどに触れ、新しい考えを生み出す喜びや楽しさなどは、思考力、判断力、表現力等の基礎となる体験になります。見逃さないでほしい部分を示しながら、この「遊びを通した総合的な指導」の一貫性を非常に強調したのが今回の改訂です。

幼児教育と小学校教育の違いはあっても、そのアプローチが、生きる力の基礎を培うという、これまで大事にしてきたところでは、資質・能力の三つの柱でようやくつながったというのが今回の改訂になります。5領域に基づいて指導してきた幼稚園の先生方が、三つの柱をもって教科等指導している小学校の先生方に対して、「『人間関係』ではこのような育ちがあるんですよ」とか、「『思考力の芽生え』ではこのような遊びの中で面白い気付き発見してるんですよ」などと伝えても、育ちつつある発達をどこまで押さえられるか、また1年生の授業の中に反映していくことができるかが課題です。教科等指導を基本としている小学校教員にはなかなか伝わっていかないことがあります。逆に、遊びの中で総合的な指

導をしている保育者にとってみると、遊びの中では本当に面白い経験や発見、気付きがあるけれども、そのことが将来の学校教育でどのようにつながっていくのかという見通しがなかなか持てないために、子供たちの体験が幼児期で終わってしまうことも考えられます。

こうした部分を少しでも解消していこうということが「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」です。5領域のもとで総合的な指導をしてきた教師が、子供の育ちをもう少し子供の具体的な姿に沿って伝えるとすれば、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿がちょうど分かりやすいといえます。幼稚園教育要領は、全体的に難しい表現も含まれていますが、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿は、非常に易しく少し曖昧な言葉を使って表現されており、その内容が到達目標ではなく、幼稚園卒園時の子供の具体的な姿としてこのような方向やこのような姿になってほしいという表現で示されました。

実際に、平成29年度に改訂、平成30年度から実施に移され、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」は何かと一つ一つを解説するような本も出されました。様々な研修会でも取り上げられ、当初は到達目標ではないと繰り返し指導がありました。研修で伝えられているので、到達目標には用いていなくても、試行錯誤しながら遊んでいる子供たちの活動を分解するような形で、試行錯誤だから「思考力の芽生え」とか、会話ができれば「言葉による伝え合い」などと、10の姿を探すような協議事例の報告が非常に増えてきています。子供の姿を分解することで、経験を確認することはできますが、小学校の教師が指導の工夫に使えるかということ、むしろ分解されることにより「〇〇のような場面では□□のような姿になる」だけで終わってしまい、1学年の指導の工夫には活用されていないのが現状です。

こうした現状が令和に入ってから問題化され、架け橋特別委員会の初期にも「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の提示まではよかったが、うまく活用されていない」ということが評価となっていました。現在も解消されているわけではなく、それをどうするかということが引き続き課題になっています。だからこそ、もう少し具体的な姿で押さえていかなければならないということ、分解するだけで終わってはいけないということ、そして、小学校では学習指導要領に基づき10の姿を活用しながら指導の工夫をしていきたいと思います。つまり、接続期のカリキュラムを開発しましょうということではなく、スタートカリキュラムを毎年カリキュラム・マネジメントして、よりよいものにしていくということが課題だと思います。10の姿を具体的に小学校の指導に結びつけながら改善につなげていく道筋が欲しいということです。そのため、事例の中にこれとこれの10の姿が入っているという報告ではなく、子供の姿をもう少し深く話し合うことで互いの指導を工夫して、架け橋期の教育の充実につなげていくことが今回の課題です。

「幼保小の架け橋プログラム」については国のいろいろな資料がありますが、架け橋期の2年間は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について協議し、より具体的に意見交換できるとよいと思います。幼児教育の流れにおける架け橋期の2年間で、資質・能力を育むことや10の姿を意識して教育活動を行うことは、新たなことではありません。幼児教育は、もともと資質・能力を育むということを、ずっと考えてきています。次の事例そのものは改訂前の事例ですから、学びに向かう力、心情、意欲、態度をしっかりと育てていこうと実践された事例です。読み直すと、幼児教育で大切にしてきた資質・能力を改めて考えることができます。

今の時期ですね。ちょうどまごどコーナーでドングリや秋の木の实を使った遊びに至る経緯があり、子供たちは段ボールや空き箱に様々な工夫をして、手作りの電子レンジやトースターなどを作りました。お家ごっこなどでは、あるものに見立てて「さあ、皆でケーキをいただきましょう」なんて言って積み木がケーキになったり、空き箱が何かに変身したりします。4歳は、「少しそれじゃつまんない」と言って、自分の手で作るようになってきます。5歳には5歳の面白さがありますが、4歳というのは、作って遊びながらイメージを広げ、またそこに役割分担などが生まれていきます。

「幼児教育において資質・能力を育む」とは



「遊びの中での学び」を支える教師の役割 (偶然の出来事を活かしつつ豊かな体験としていく)

- ・子ども理解に基づく保育
- ・遊びがより楽しくなるための環境の構成と援助
- ・子ども同士のつながりをつくる働きかけ
- ・資質・能力が芽生えている姿を捉える

4歳児クラスの誕生ケーキ

- ① おうちごっこで毎日のように誕生パーティー
「ケーキがあるつもり」「ケーキを切ったつもり」
T: 本物みたいなパースディケーキがあったら・・・
- ② T: 遊びに使う物を作る、共同作業をする経験を考
えてケーキづくりを提案
自然物と関わる活動の一つとして、みんなで自然物でケーキを作る。
- ③ T: ケーキ用のお盆をおく。持ち運びができるように
みんなで大切に使うようになる
- ④ 大事件が起こる
「この大きなドングリがなくなっちゃった!!!」
T: みんなで探すように働きかける。(体験を共有)
- ⑤ みんなで作った大切な誕生日ケーキになっていく。
目的を共有することにより、クラスの一員としての自覚が生まれる。自立心や協同性が育まれるとともに、共同の物を大切に使うことの経験ができていく。その大切さ・必要性を学んでいく。
- ⑥ 繰り返し使うことで、結果的に円と扇形の形を意識するようになる。
図形の感覚を身に付けていく。体験を通して学ぶ。

教師が、そのような遊びの姿を見ながら、「毎日どこかで誕生会をやっているから誕生日ケーキを作ろう」と段ボールで円を作り接着剤で止めて、乾いて重ね合わせてから切るといように、このケーキ台を作った先生は頑張ったなあと思います。絵の具で白く塗った後に子供たちが木の实で飾るのだと思いますが、作って乾くのに1日、切るまでには多分2、3日置く必要があります。クラスでも話題にして、どんなふうに飾ろうかななどと言いながら、皆で関心をもっていったと思います。壊れそうで壊れなかったのは、修理も繰り返し大事に使っていたからだと思います。伺った際に先生がお盆を持って片付けが始まると、さらに面白くなったと言っていました。ケーキが6つあるのが目に入っているため、あといくつあれば全部揃うかが子供にもすぐ分かり、皆一生懸命に6個集めます。このクラスでは皆で作った物を、大事にしようという雰囲気・気持ちを作っていると思いました。教師も「ああ、よかった。今日も全部揃ったね」と言いながら片付けしていることから想像できます。資質・能力の芽はあったとしてもまだ埋もれている4歳で、事件が起こります。

片付けのときに「1つのドングリがない」、「ここに大きいのがあったんだよ」と必死になって探します。その子が使っていたわけでもなく、教えてくれる子がいます。4歳は、クラスの中でそんなによく遊ばなくても、誰がどこにいたかを知っている子がいる、こうしたクラスのつながりができてくるんだなと思いました。けれども「〇〇ちゃんがさっきね、ベランダのところだね、ケーキ屋さんやってたよ」と言うと、「皆で探しに行こう」などと言い、大切にしているケーキのたった1つのドングリでも探しに行く、とてもよい動きになっています。ドングリなど、そのクラスには種類別に分けてたくさんあっても、そのなくな

ったドングリはこのケーキにとってとても大事だということです。そのようにクラスの中で扱ってきたわけです。その時、先生が「すぐ近くの所だから、じゃあ見てきて」と呼び掛けるのではなく、皆で探すということと、先生も一緒に探すということを大切にされていました。降園後、先生に尋ねると、まだ4歳で辻褄が合わず厳しく言うと泣く子もいるため、心配になり付いて行ったそうです。こうした配慮から皆で探すと、どングリが見つかりました。見つかった時に、なくしたと言われた子供の顔を見て「〇〇ちゃんよかったね。心配したよね」と、周りの子への「あった、よかったね」と話しかけていました。その〇〇ちゃんに伝えることによって、周りの空気は変わります。私は「状況」と言いますが、3・4歳の時期でこうした状況を作っていくものは、先生の動き方、言葉かけ、まなざし、視線です。皆で「ああ、よかった」という体験を共有して行くわけです。

「資質・能力を育てる」とか、「この遊びの中にこう埋め込まれている」ということは計画に書けなくても、保育の中にはたくさんあります。先生の頭の中には、4歳のこの時期の子供同士のつながりとはこうだということとか、片付けの生活習慣を身に付けていくためにはどうしたらよいかとか、この造形的な遊びの中で作った製作物を大切に扱いたいとか、明日も続きのままごとをやりたい、などです。週案やその時期に関わることをずっと錯綜していても、保育中は、それはまず置いておいて、とっさに動くことが必要です。それがクラス担任といえます。この子はこれを任せておけば大丈夫とか、このときは一緒にいてあげようと、体がとっさに動きます。そこには、こんな配慮があって資質・能力の芽が出ている、そのような体験が積み重なり、だんだんと自立心や協同性などが養われ、共同のものを大切に使う経験ができていくという判断はあるかもしれません。状況の作り方により協同性と社会性が生まれてくると思います。

「遊びの中の学び」というのは、学んでいることが先にパッと出てくるというより、子供たちが夢中になって活動していく中で、学びにつながる豊かな体験があるのだと思います。それは主体的・対話的で深い学びだと考えます。小学校の教育では、主体的・対話的で深い学びを1時間の授業の45分の中でどう時間配分して行くのかが時に問題になりますが、幼児教育では、偶然の出来事を生かしながら豊かな体験を保障していくところにあります。子供の活動に寄り添っていくということは、まさにその主体的・対話的な関係の中で問題を解決することによって、深い学びになっていく、その繰り返しが保育です。

また、偶然がすべてを解決するのかというと、決してそうではありません。先生の背景にあるのは、子供理解や発達の時期にふさわしい環境を準備し、遊びがより楽しくなるためには、本物らしいケーキを作ろう、皆で作ろう、というような環境の一つにお盆を用意するなどの工夫があります。片付けをすると皆が楽しくなるなどのためには、ある意味、環境構成が大切であり、大事件が起きたら、その一人一人の思いに寄り添って指導に徹していくことも大切にしています。その結果、あのような豊かな体験ができる活動になっていき、ある意味で意味のある状況づくり、その子の育ちにつながる状況づくりとなっていくます。さらに、子供同士がつながるといえることができると、その状況づくりの中に、そのつながりを活用していくということもできます。

振り返ってみて、そういえばこの経験は将来ここにつながるのではないかとの見通しは、おそらくこの実践が終わり1週間の反省をしながら、こんなことも資質・能力につながるかなという程度に終わるのが4歳です。それぐらい「遊びの中での学び」とは何かということ

は、日常の保育の中に埋め込まれています。それを積み重ねていき、初めて10の姿が5歳の最後の時期に現れてくると意識することができます。第三者には、「先生もドングリと一緒に探してましたね。」程度しか分からないと思います。架け橋期から考えると、今の事例は4歳ですから、興味や関心に沿った学び方のところだと思います。5領域に基づく総合的な指導という面では、5歳と1学年の2年間の教育で10の姿を活用すると、子供の興味や関心を生かした学び方に移行して行くことが大切になってきます。いきなり生活科のような授業が始まるわけではなくて、偶然を生かしながら目的を持って皆で活動する中で、達成感や充実感を味わいながら学んでいくことが大切です。5歳の時期というのは、やはり子供たちの興味や関心に寄り添いながら生かして行くことが大事ですし、生活科である程度設定された単元に対して、思いや願いをまず感じるのところから始めるべきです。単元からではなく、興味や関心の方に力点を置くというところで、指導法の工夫が生まれるでしょう。さらに、こうした経験が3学年以降の「課題に沿って学ぶ」という流れの中でも、予め決められた課題と子供たちが実際に学んでいくこと、また振り返っていくことが重なってくるのだと思います。そのような興味や関心を生かした学び方が必要になります。

2. 「資質・能力を捉える際の留意点」についての課題 ―事例の中で何をおさえるか―

幼児教育と小学校教育をいかに共有して行くかということが課題ですが、ここからの資料は、文部科学省で出している参考資料の意見を記載してあります。読み過ぎたりしてしまうところがありますが、大事なことを少しそこから書き出しています。

1つは、各教育機関に期待されていることです。幼児期に育みたい資質・能力については、子供が生活する姿の中から見出して伸ばしていくものという視点で学習活動を見ていくのではなく、子供の生活の姿の中から教師自身が見出して伸ばしていくことがとても大事になります。小学校以上では各教科の指導で育成するため、単元のところには資質・能力の三つの柱を予め設定しながら、環境構成や指導を考えていき、教材を選び環境構成をしていくことになります。こうした違いに関する認識をまず共有していきましょう。幼児期のどのような体験が、生涯にわたる生活の基盤、学びの基盤になっていくのか、また、持続可能な社会の作り手として必要な能力の育成につながっているのかを確認しましょう。これらは、資質・能力の三つの柱のことを言い換えているだけですが、一貫して架け橋期を通して育てていくことが大切だということです。その時に、幼児期の終わりまでに育ててほしい10の姿があるから分かったと完結するのではなく、「生活の中で学ぶ」と「教科等を通して学ぶ」という学び方のスタイルが違っていても、一貫して育てていくためには、興味や関心を生かした学びとして共通理解していくことが重要になってきます。

初めから共有できなくても、お互いに感じ取りながら進めていくということが大事です。幼児教育では、その学びが深まっていく時、また主体的・対話的で深い学びになっていく時の先生の声の掛け方とか、先生が周りの子供たちをどう見ているとか、その子に対してどう接していたかという、先生が作り出す状況やニュアンスも、小学校の先生に具体的に伝えていかないと指導の工夫にはつながってはいきません。そのために、事例の見方をしっかりと伝え、小学校の先生や保護者など大人たち皆に分かるようにしていかなければなりません。

「分かる」ためには分解するのではなく、子供の様子や先生の関わり方などをまるごと伝えていくことが大切です。こういうことは大事なんだな、こういうことを今育てているんだなと実感できるようにしていきましょう。

「幼保小の架け橋プログラム」では様々な研究物の記録から、幼児教育の中では5領域に示された内容や幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の事例がたくさん蓄積されています。一方、どのような姿がどのような資質・能力を育てているかといった事例は充分であるとは言いがたい状況、つまり小学校での指導の工夫につながっていくような事例の蓄積が不十分だということです。実際に、それは小学校に伝えていくというより、まだ幼児教育の中でもその伝え方がうまくいってないということもいえます。

幼児教育の地域ごとに集まった事例は、それぞれの園でとても意味のある活動となっても、別の園ではできない、やってないという問題があります。環境が違うため同じ活動はできなくても経験として大事にしていかななくてはいけないことがあるからです。各園それぞれの年間指導計画がある中で、地域で共通のカリキュラムが出てきたときに、この経験をどこで保障していくかということ、それぞれの園の年間指導計画内で検討していくことになります。また、資質・能力を見方によっては活動と同様にとらえてしまうという問題もまだまだあります。だからこそ、事例をどう示すかということは非常に大きな意味を持っています。架け橋委員会で当初よく挙げられていた「架け橋期の実践がうまくいかない理由」を幼児教育の立場から表すと、子供の言動や表情からその内面に育ちつつあるものを捉えて、将来の発達を予想し、それに応じた環境を作っていくことが必要だということです。育ちつつあることにふさわしい環境を作ることで、主体的な活動を引き出すという考え方です。

幼児期の終わりまで育ってほしい姿は資質・能力が育まれている具体的な姿であることから考えていくと、今回の事例による資質・能力の具体化においては、子供の姿から教師の経験則に基づく環境・援助まで表すことがテーマになると思います。小学校教育は教科を通して育まれる資質・能力を見ている一方、幼児教育では、資質・能力が生活の中で生まれ、総合的に発達していくため、例えば「知識や技能の基礎」となる体験だけを拾い出すということは非常に困難です。一体的に育まれているために、無理に分類し、芽生えを資質・能力として捉えようしてしまうと、子供は何に夢中だったのかということが見えにくくなってしまいます。だからこそ、子供のありのままの姿をいつも描きながら、そこに埋め込まれている資質・能力を見出していくということです。幼児期の学びは、感覚的で言葉にならない形で体験しているということが非常に多いからです。

「感覚的な理解」ということも、実は小学校以降の各教科の学習の中では、意味づけられ整理されています。そのため、感覚的な理解を、推測の域を出なくてもつかんでおくことが必要になります。例えば、先ほどの事例の誕生日ケーキの6つの扇形はすごくよく考えられています。その園で教材研究をし、4歳だったら6つぐらいがちょうどよく、8つはちょっと細かすぎる等、様々なことを考えて作ったそうです。扇形は子供の生活にあまり関わりがない形ですが、きれいに並べると円になるという心地よさがあり達成感を持たせられる図形だと、算数の先生も話されていました。扇形とは何かを学ぶのは小学校でも、生活の中にある形の中から扇型を見つけ、集めると円ができたという経験は大切な感覚を育てる経験だと思います。扇形という言葉は知らなくてもこの形は面白いと気付くことは、幼児期の大事な学びです。

このように一体的に育まれていく幼児教育の資質・能力は意識化され、各教科の特質に応じて整理されていますが、幼児教育の先生と小学校の先生のその教育観の違いもあり、見え方が異なります。幼児教育でこれはすごい、よく気付いた、学んでいる、子供ってすごいと

感じていることが、必ずしも小学校につながっていかず、その逆になることもあるかもしれません。小学校で子供たちの深い学びとなっていることのステップに、実は幼児期の体験があっても、つながりが見えない場合もあります。

幼児教育の先生と小学校教育の先生の教育観の違いで考えると、見え方や捉え方が異なっている可能性があることが分かります。小学校を一度経験された先生方が幼児教育に入ったとき、教師が前に出ていく場面はどこがベストか、すごく迷われます。そこが資質・能力が育てるのは経験則だと言われるところだと思います。また、小学校に戻ったときに、子供の内面が見えてくれば見えてくるほど、学習活動をどう展開するかというところで迷われます。しかし、その両方を経験していることが非常に大事で、迷っていてももう一步レベルアップした迷いになっているはずです。学びのプロセスや過程というところを大切に考え、経験則を振り返りながら丁寧に指導しなくてはならないということこそが課題です。

3. 学びのプロセスを捉える

事例に示される資質・能力の育ちとは、まさに学びのプロセスです。幼児を支えた教師の関わりなど、どのような背景があって深い学びに至っているのか、言葉で表現という見える形で求められます。架け橋特別委員会でも、子供の姿や発達を踏まえて、遊びや生活の中での学びのプロセスをどう深めていくのかをお互いに意見交換しながら深めていくことと、カリキュラム編成の仕方が大きく異なることが議論されました。総合的な指導という中で展開される活動と生活科を中心として、各教科等の単元構成との関わり・つながりが見えてこなくても、幼児教育は、大切な人間関係の育ちをベースにして活動の展開を考え卒園を迎えている一方、小学校はそのような人間関係は一応踏まえてはいても、各教科のねらいや内容が単元ごとに展開されていくためです。大切な人間関係はどこへ行ったのかと思ったほどです。

生活科の授業でも、担任は一人一人や子供同士のつながりを見ています。小学校のカリキュラムベースの教育は、数多くの単元を1年間に入れていく形であり、カリキュラムの考え方そのものが違ってきますが、具体的な指導では、教師の関わりや環境構成の面で、工夫を共有していくことが大切です。なぜなら、学びや育ちをつないでいくということは、さらにその学びを引き継いでいくということであり、教師の関わりが見え隠れはしているからです。距離が近い5歳児と担任はどう関わってきているのか、偶発的な指導は本当に偶然なのか、実はその時期の発達にふさわしい環境づくりがなされている、などということをもう少し深い学びに至る過程として紙面に表していくことが必要でしょう。

基本的に、環境構成して主体的な活動を引き出し、教師が多様な役割を果たして、子供たちの様子を見ながら反省・評価し、さらに、環境を再構成していくというのが幼児教育の展開になります。それは主体的・対話的で深い学びを実現しながら指導を工夫していくということと重なります。単元とか教材とか指導という言葉の中や、経験カリキュラムと教科カリキュラムというところで幼児教育とは違うと捉えても、指導では主体的・対話的で深い学びを実現していくということと同じ前提として、深い学びに至る過程に何があったのかということを示すことができます。長いスパンで見れば、幼児教育とは、非常に無自覚的な学びであり、だからこそ学びの芽生えと言われ、子供は何を学んでいるかを意識せずに活動し、そ

の結果から様々に学んでいます。その中で、だんだんと子供自身が意識し、「このことをもっと知りたい」等、自覚的な学びに移行していきます。

幼児教育の中では、小学校のように今日は何を学ぶのかが時々はあるけれども毎日ではなく、無自覚な学びと自覚的な学びを行ったり来たりしているということになります。非常に表面的だった理解の仕方も、5歳になると学びの質というものがどんどん深まっていくため、1年生はさらに探求していくことが面白くなっていく時期となり、注意力や集中力も出てきます。文部科学省の幼稚園教育要領解説には、幼児期の教育では、心揺れ動く体験がその次の主体的な活動を生み出すことを考慮して、その主体的な活動を先生が援助することによって深い学びが生まれてくるとあり、さらに、心揺れ動く体験をつなぎながら子供の学びを深めていくと書かれています。過去の体験とのつながりや、子供が気付いて始める体験を大事にしていくことで、気づきから自覚的な学びを生み出し、さらに深い気づきを生み出していくという流れを描いていきます。その時の教師の関わりとしては、3・4歳はやはり教師が見守り、教師は子供の間にはいますが、だんだんと子供同士が解決していくようになります。そのことを見守るのも教師です。1学年になった時はもちろん、そういう場面では子供に任せる部分も出てきます。そのとき、興味や関心を生かした学びが生まれます。

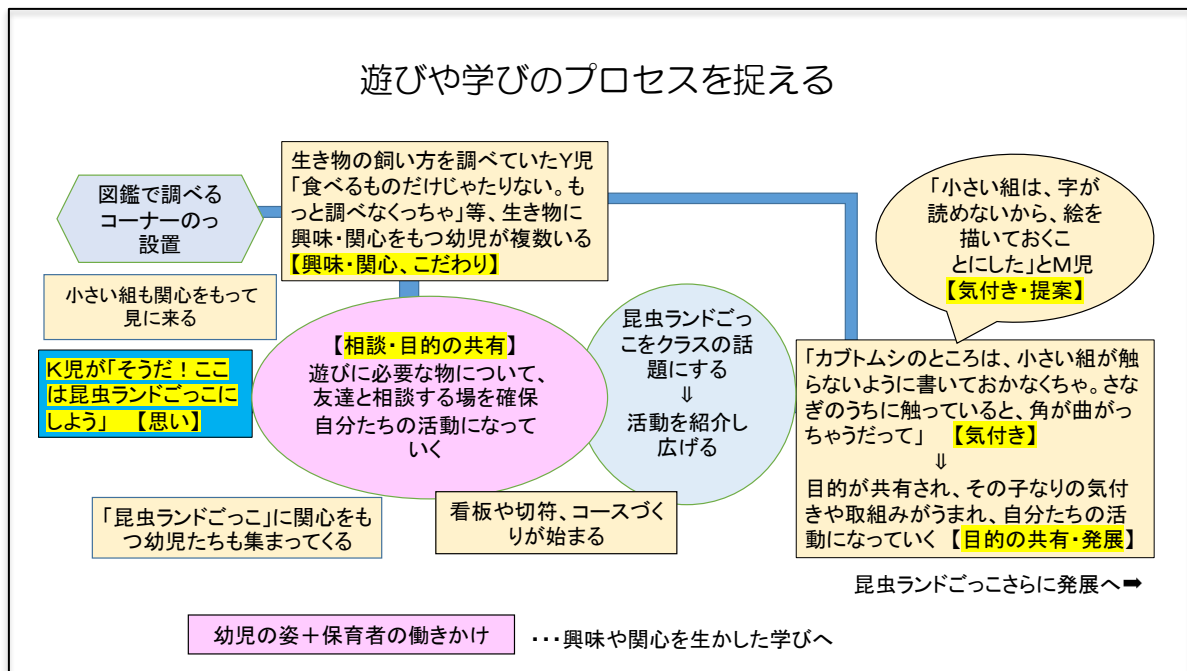
実は、生活科の学びの方が大変分かりやすいため、これに対して幼児教育はどう応えるのかも課題になっています。生活科の学びのプロセスとは、指導資料を見ると単元で構成されています。「きれいな花を咲かせよう」の単元であれば、皆で朝顔を育てようといきなり始めるのではなく、子供がきれいな花を咲かせたいと思うような提示の仕方を考え、子供たち一人一人の願いや思いを持つところから始まります。実際に、活動していくと発見や気づきがあり、子供たちがいろいろな会話をしながらノートにまとめたり発表したりする中で、感じたことや考えたことなどを表現します。思いや願いから始まり、深い学びにつながっていくのです。それに対してどういう環境を整えるか、教師はどのような姿勢で受け止めるか、どのような言葉で返していくか、次の環境はどうするかということを考えていかなければなりません。それが、スタートカリキュラムを立てて、指導の工夫としてこの視点から見て行こうという学びのプロセスを大事にすることであると書かれています。

それに対して幼児教育はなかなか流れ通りには行かないなと思いつつ、いろいろ試行錯誤しています。幼児教育の場合には、①出会うもの、人、出来事によって、面白いな、こんなことやってみたいなと気付いていきます。子供の中の揺れ動く体験やひらめき、イメージするものがあって、主体的になっていくからです。②次に、主体的に、興味や関心に沿って活動していくと、繰り返し関わったり、考えが深まったり、試したり、工夫したりします。そこには、資質・能力の三つの柱が入ってくるかもしれません。活動によって多様ですが、繰り返し関わる中で、将来の子供たちの資質・能力につながる姿につながる体験となります。③体験がさらに深まり、表現がより分かりやすく、楽しくなる中で、振り返る行為が生まれてきます。先生や友達と一緒に振り返る場面もあれば、楽しかったねと言いながら充実感、達成感を味わうような振り返りもあります。

①②③のプロセスは、非常に多様で分け切れなくても、幼児期の終わりまでに育ててほしい10の姿につながるものがあります。単元とは異なっているため、だんだん意図的になっていきますが、偶発的なところで主体的・対話的で深い学びが成立することもよくあります。先生の役割が大事で、ここを学びのプロセスにどう書き込んでいくかということです。

先生は、活動が生まれやすく、展開しやすいように意図的な環境づくり、状況作りをしています。

学びのプロセスというところが今回のテーマですので、ここの例を挙げてみましょう。生き物コーナーでたくさんの生き物を飼っていると、小さいクラスの子が遊びに来て「これは見たことある？」とか、色々な会話が生まれます。すると、突然、K児が「ここは昆虫ランドだ」と言いながら、通路を椅子でさっさと囲い始めます。面白そうなので、その遊びに付いて行く子供たちがいい、偶発的に「ここは昆虫ランドだ」と活動を始める子も何人か出てきます。先生はそうした子供たちの姿を見ながら、翌日予め用意したいものはあっても、敢えて皆で相談する場面を作り、昨日いなかった子も参加できる選択肢を作ります。ここは非常に意図的であるため、本当にいつも偶発的かと言うと、この偶発的な出来事を生かしながら意図性というものを持っていくのだと思います。その中で、今度は子供たちが、あれが必要だ、これが必要だと言って活動します。集まって来た子供の中に、虫博士のYちゃんが「小さい子が来たら、ここを触るからダメだ」とかいろいろ注意を伝えていきます。「どうして触らないかの説明書きを書く。カブトムシはさなぎのうちに触ると角が曲がってしまうことをちゃんと書いておかないとダメだ。」とか言って書き始めます。書いてる姿を別のMちゃんが見て、「小さい組は字が読めないから、それじゃダメだよ」って言うので今度は絵を描き足していきます。そういう子供同士のやり取りは5歳であり、協同的な活動が芽生えてきている姿だと思っています。



この「昆虫ランドにしよう」という思いが次なる活動に展開していく背景には、環境構成としてどういうものがあつたのか、図鑑があつた、クラス全体で何を話題にしたかなど、教師の働きかけとして何があるのか、偶発性だけではなく幼児の活動に沿って教師が働き掛けたことや、皆で相談する場を作るなど探究的な学習に向けた様々なプロセスの中で子供が変化していくということが、小学校の先生や保護者に伝わることを願い、関わり方のプロセス

を押さえることが必要になります。それは、主体的・対話的で深い学びが実現していく教師の役割を浮き彫りにしていくことといえます。

最後に、今、高知県を始め、文部科学省「幼保小の架け橋プログラム事業」における委託先である全国 19 の自治体を中心となって作成している架け橋期のカリキュラムも、「この遊びは学びのプロセス事例を通して、このように共有していくとよい」などということのカリキュラムのベースとしていくよう話し合われています。それを具体的に文字化したものを指導上の配慮事項として共有していけば、指導の工夫につながっていくのではないのでしょうか。

各園の事例で何を伝えていくのかは、学びのプロセスをどう分かりやすく伝えるかが求められており、工夫して明らかにしていかななくてはなりません。学びのプロセスをいろいろな活動から示していくことは、その種類によっても違うため、活動ごとに分けていくことも考えられます。分けると「遊びとしての総合的な指導」という前提が崩れてしまうかもしれませんが、その分、教師の関わり、環境構成が分かるような書き方を工夫するとよいと思います。

また、事例の背景には、偶発的な出来事を活かしながら、環境構成など教師の意図はどこにあるのかを入れておくことがとても重要になります。さらに、個別の子供の資質・能力に対する教師の理解や必要な情報や、活動を通してのねらいや内容は何なのかも書くようにしてください。

第3節 資質・能力が一体的に育つ過程を捉える事例研究

1. 本調査研究と「資質・能力」

文部科学省では、幼児期に育みたい資質・能力を、次の図で示している。

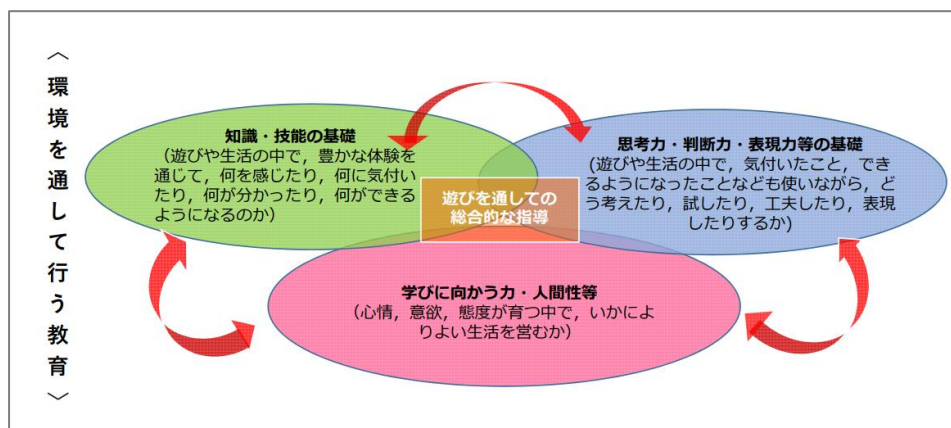


図1 幼児期に育みたい資質・能力（2017 新幼稚園教育要領のポイント）

本研究では、この図1に基づいて三つの資質・能力を色分けして示し、育まれるプロセスの具体化を目指す。

まず、幼稚園教育要領では、幼児期に育みたい資質・能力は、第1章総則 第1「幼稚園教育の基本」で、幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とするとされている。

このため教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、**幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き**、これらを取り込もうとして、**試行錯誤したり、考えたりする**ようになる幼児教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする。これらを踏まえ、次に示す事項を重視して教育を行わなければならない、としている。

そして、第2節 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の1で、幼稚園においては、生きる力の基礎を育むために、この章の第1に示す幼稚園教育の基本を踏まえ、次に掲げる資質・能力を一体的に育むよう努めるものとする、として、次のように資質・能力が示されている。

- (1) 豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かったり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」
- (2) 気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」
- (3) 心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」

また、第2節の2では、1に示す資質・能力は、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体によって育むものである、とされている。

さらに、解説においても、これらの資質・能力は、第2章に示すねらい及び内容に基づき、各幼稚園が幼児の発達の実情や幼児の興味や関心等を踏まえながら展開する活動全体によって育むものである、とされている。実際の指導場面においては、資質・能力を個別に引き出して指導するのではなく、遊びを通した総合的な指導の中で一体的に育むように努めることが重要であるため、幼児の具体的な姿から改めて捉え、教育の充実を図ることが求められること、また、小学校以降と異なり、幼児は心身全体を働かせて活動するため、幼児期は諸能力が相互に関連し合い、総合的に発達していくことから、幼稚園教育において育みたい資質・能力は、幼稚園教育の特質を踏まえて一体的に育んでいくものである、と遊びと発達の両面から述べられている。

第1章の講演内容で無藤隆氏は、上記の「幼児教育における見方・考え方」に示された幼児の主体的な活動のあり方を具体化したものが、幼児教育において育みたい資質・能力であると述べている。

また、資質・能力の表れとして、子供の具体的な様子が整理された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」を、特に年長児の育ち・学びを捉え、保育の改善の視点としていくこと、広大な幼児教育の場で子供が会う環境との多種多様な関わりと遊びとそれを通しての学びの姿をいくつも示すことが、幼児教育の実践的意義を明らかにする最も基礎的で基本的な作業だと述べている。そして、共同研究として各園から出てくるもの（実践事例）を位置づけることによりある程度の全容を描き出せる可能性と、これらの姿が保育者同士の協議の視点ともなっていくと意味付けている。

同じく、神長美津子氏も、第1章の講話内容で、「なぜ資質・能力を捉える際の留意点や、それらが育つ過程を明らかにするポイントを考えることが必要なのか」と課題提起し、幼児教育では、具体的な姿から幼児の内面を捉えており、「幼保小の架け橋プログラム」の取組においても、遊びや生活する幼児の姿の記録から、どのような姿が5領域で示された内容や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」につながるのかといった事例は蓄積されつつある反面、どのような姿がどのような資質・能力を育てているのかといった、小学校の指導の工夫につながっていくような事例は十分とは言い難い現状がある。そのため、子供のありのままの姿を描きながら、教師の経験則に基づき、子供の具体的な姿からそこに一体的に育まれつつある資質・能力、環境・援助まで文字に示した事例を蓄積し、小学校に分かりやすく伝えていくことのできる共通性を見出す必要があるのではないかということ、また、このことは、小学校教員のみならず、幼稚園教諭、保育教諭、保育士間においても必要であるとともに、保護者に理解してもらうことも大切であり、幼児教育の「見える化」にもつながっていくことを述べている。

OECD（経済協力開発機構）で、2015年から進められた OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクトで示された学習の枠組みである「ラーニング・コンパス」の構成要素にも、学びの中核的な基盤、知識、スキル、態度と価値、より良い未来の創造に向けた変革を起こすコンピテンシー、そして見通し（Anticipation）、行動（Action）、振り返り（Reflection）の AAR サイクルが含まれており、幼児期の資質・能力を育む主体的な活動を意味づけることができる。なお、ラーニング・コンパスは、生徒が周囲の人々、事象、そして状況をより良いものにするを学ぶ上で、責任ある有意義な行動を取るための方向性を決めるために生徒が使うことができるツールであることから、主体的な学びである生徒エージェンシーはラーニング・コンパスの中心的な概念となっている。

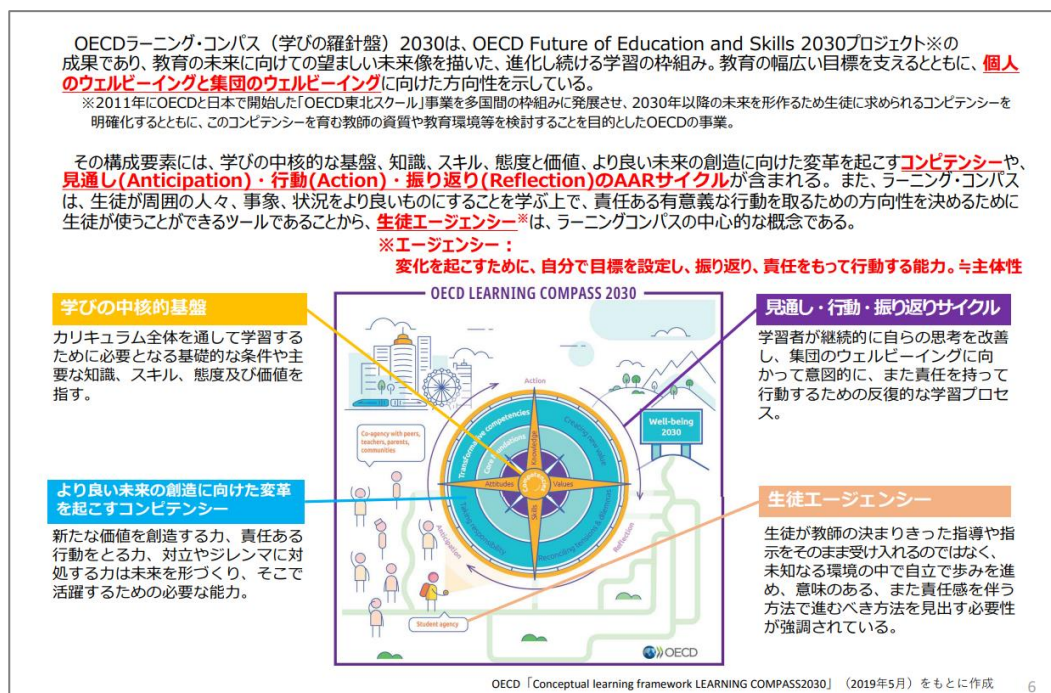


図2 中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（第2回）・初等中等教育分科会教員養成部会（第124回）合同会議配布資料

本園をはじめとする全国国立大学附属幼稚園には、49の附属幼稚園が所属しており、一人一人の子供の育ちを引き出すべく日々実践を重ね、事例研究の蓄積も多い。そこで、幼児期にどのような「資質・能力」が育まれつつあるのかについても、附属幼稚園の実践事例を収集すれば、その具体的な記述を通して示すことができると考えた。なお、実践事例の作成にあたっては、実際の子供の姿から園全体で育ちつつある資質・能力を推し量り、教師の手立てと共に質的に書き表すことのできる事例プラットフォームを提供する。こうして全国の附属幼稚園から集められた実践事例から、抽出された「資質・能力」に関する記述のキーワードを数量やつながりで分析してみることで、「資質・能力」を一体的に育む指導の足掛かりを見付けることができるのではないかと考えた。

2. 関連するこれまでの研究

これまで文部科学省委託事業「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」においては、令和4年度には国立大学法人京都教育大学附属幼稚園が、全国国立大学附属幼稚園の協力を得て、「幼児の遊びや生活を豊かにする ICT 活用に関する研究」に取り組んだ。

その研究では、幼児期の発達特性から直接体験を重視する幼児教育において「幼児の体験との関連性」を考慮しながら ICT を活用していくための実践や留意点を明らかにするため、「ICT が子供の主体的な遊びと生活を豊かにする道具の一つになりうるか、なるとすればどのようにか、その際留意すべきことは何か」との問いを掲げて、研究に取り組んだ。そこで、活用次第では、子供の遊びとそこでの直接体験をより意味深いものとしていく使い方と配慮点が示された。

一方、幼児期の育ちを捉える事例研究としては、『『幼児教育の質の向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究』いわゆる『非認知的な能力』を育むための効果的な指導方法に関する調査研究』において、平成27年度に国立大学法人お茶の水女子大学が全国国立大学附属幼稚園の協力を得て、「幼児期の非認知的な能力の育ちをとらえる研究－感性・表現の視点から－」に取り組み、非認知的な能力の育ちと教師の環境構成と援助、その関連を分析してまとめている。

3. 本調査研究の構想と研究の目的

令和4年度の委託研究「幼児の遊びや生活を豊かにする ICT 活用に関する研究」では、京都教育大学附属幼稚園の研究の成果を踏まえ、全国国立大学附属幼稚園と協力し、問いを目的として、研究に取り組んだ。そこで、本調査研究においても、幼稚園における実践事例の検証を通して、わが国の幼児教育において、育まれるプロセスについて具体的な内容が十分に提示されているとは言い難い幼児期の資質・能力を明らかにして、幼稚園における教育活動の改善に資するため、資質・能力の育成について、より具体的な幼児の姿の捉え方を提案することを試みるため、本調査研究の目的となる次の問いを立てた。

- ① 教師は、幼児の遊びや生活における姿から生まれつつある資質・能力をどのように捉えているのか。
- ② 資質・能力が生まれつつある幼児の姿に対して、教師はどのような援助や環境構成をしていたのか。
- ③ 資質・能力が一体的に育まれるプロセスにおいて大切にしたいことは何か。

そこで、次のような方法で研究を進めることにした。

4. 研究の方法

(1) 実践事例様式およびアンケート調査の内容

全国国立大学附属幼稚園 49 園に、「幼児期に育みたい資質・能力」を視点とした事例プラットフォーム（図 3）での事例作成を依頼・収集した。併せて、各園に「幼児期に育みたい資質・能力についての取組状況」に関するアンケート調査（図 4）を実施した。

図 3：「資質・能力が一体的に育つ過程」事例プラットフォーム

『資質・能力が一体的に育つ過程』事例（作成例）
高知大学教育学部附属幼稚園 「リレー遊び」 5歳児 12月

① 事例の背景	
<p>運動会で経験したリレーを、事後も繰り返し楽しんでいた子どもたちから、次し振りに「お陽の時にリレーをしたい」という声があった。そこで、降園前の時間に年長組全員でリレーをすることにした。</p> <p>声をあげた子どもの一人であるA児は、自分から友達に聞かせることのない、一人で静かに絵を描いたり好きなものを持って遊んだりして遊んでいたが、2学期に運動会へ向けた活動が始まると、リレーやよさこい踊りなどに興味をもって取り組み始めた。足が速くなるようにと、家で父親とかけっこの練習をするだけでなく、よさこい踊りのリーダーに立候補し、振り付けの手本を習得するなど、次々と積極的な姿が見られるようになっていった。</p> <p>また、同じオレンジチームのB児は、様々なことに興味をもち、リレーでは勝敗を楽しみに懸命に走る子ども、そして同じチームのC児は、遊びが途切れることもあるが、好きな友達の中では様々なことに気をつけて遊びを進めることができる子どもである。</p> <p>一方で、A児たちのオレンジチームは、繰り返しリレー遊びをする中でも、まだ、思い通りに好きな番号のゼッケンを身に付けたり、教師に声をかけられながら走順を調整したりしていた。そこで、教師は、次し振りのリレー遊びを通して、チームの友達同士で声を掛け合い取り組む大切さに関心を持ってほしいと願い、子どもたちの準備やリレーの様子を見守ることにした。</p>	<p>自分たちで気づいたり、友達と声を掛け合ったりする必要性に関心を持ってほしいと願い、子どもに任せて、なりゆきを見守るようにした。</p> <p>子ども自身がどうしたいのかを考えられるように、A児たちの伝えてきた状況を整理するための言葉をかけた。</p> <p>負けたチームの悔しい気持ちが次の意欲につながることを願い、失敗してもやり直せることを伝え、やり直そうとしたB児の言葉を認めた。</p> <p>チームで言葉を掛け合う大切さに関心することができるよう、C児の声を上げたとその様子を見守った。</p>

② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（安全な、援助・環境構成）
園庭に出ていると、子どもたちは次し振りのリレーを楽しみに、これまでどおり、番号別にゼッケンやアンカーたすきを並べた入るリレー遊び用の箱から次々チームカラーのゼッケンを取り、好きな番号を身に付けて、同じチームの友達に「番走って」「ぼく、お走る」など声をかけたりしていた。そんな中、オレンジチームの園庭には2枚のゼッケンが残っていたが、子どもたちは気づいていない様子だった。そして、そのまわりにはスタートした、次々ゼッケンが手渡されていく。走り終えたオレンジチームの一人が「（次の人が）おらん、おらん」と言い始めた。結局、次の走者がおらず、オレンジチームのリレーはそこで止まってしまった。すると、A児が泣きながら教師のところに「オレンジチームが負けてしまう」と言い出した。そこで、教師は「もう一度、走る人がおらんかったら失格になるもんね。」と伝えました。

全チームが走り終えた結果発表の際、教師はオレンジチームが失格であることを伝えた。同時に、「こんなこともある。次はきつこうまいていよ。」と伝え、失敗は成功のもとやもんね。」とオレンジチームの子どもたちに声をかけた。すると、A児はまだ泣き続けていた。同じオレンジチームのB児が「もう一回やりたい」と言い出した。教師も「いいね、もうやろう。」と答え、他のチームの子どもたちもスタートの場所に戻り、いつの間にかリレーを再開する雰囲気ができあがっていた。そして、オレンジチームのC児が「おみんさんで」とチームの友達と声をかけると、泣いていたA児も顔を上げて立ち上がり、スタート地点へ戻っていた。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

知識・技能の基礎	思考力・判断力・表現力の基礎	学びに向かう力・人間性等
A児 ・チームのゼッケン番号が順番に並んでいないことに気づき、困っている。 ・困難な状況に気付いて教師に表現し、助けを求めている。	・「このままでは負けてしまう」と思っている。 ・困難な状況に気付いて教師に表現し、助けを求めている。	・リレーに努力して取り組み、失格を味わっている。 ・自分なりに頑張ってきたリレーで、チームが失格になった悲しさを、勝ちたかったという気持ちの中で表現している。 ・教師や友達の言葉を聞いて、泣き止むようになる。失格に少しづつ折り合いをつけ、再び挑戦しようとしている。
B児	・友達の様子や教師の言葉を受け止めて、自分の考えを伝えている。	・うまくいかないことがあっても、教師の言葉から気持ちを切り替えている。
C児	・友達の様子や教師の言葉を聞き、解決するための手立を考え、自らチームの友達に声を掛けている。	・友達の気持ちやその理由を知って立て直そうと、自分のチーム全体に働きかけている。

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち
これまで教師は、オレンジチームの準備に関わり、最後の走者までゴールできるように援助することで、リレー遊びを通して、子どもたちがチームで共通の目的に向かい体を動かして遊ぶ経験ができるようにしてきた。そこで、教師は、子どもたちの提案でリレー遊びをするようになった際、オレンジチームも自ら声を掛け合う大切さに関心することができるよう、子どもに任せる援助に努めることにした。

また、教師は、ゼッケンの順序数の誤りに気付いたA児の「オレンジチームが負けしてしまう」という言葉から、子どもに「負けを受け止めて、泣いてもいいよ」と伝え、泣き止むように援助した。そして、彼ら自身がA児の泣き止むのに全体共有するうえで、失敗してもやり直せることを伝えて、オレンジチーム全体の子どもたちの気持ちや思いにつながる援助を心掛けた。こうした援助から、同じチームのB児の再び挑戦しようとする声やリレーを再開する雰囲気、さらにC児の具体的な行動化の呼びかけが連鎖的に生まれ、さらに、彼ら自身がA児にとって大切な人的環境となり、もう一度やってみようと思えるまで、友達の声を聞き、泣き止むことができたのではないと思う。

この事例を資質・能力の視点から捉え直すと、チームのゼッケン番号が順番に並んでいないという【知識・技能の基礎】困難な状況に気付いて表現する子どもの行動【思考力・判断力・表現力の基礎】をきっかけにして、教師の声掛けから気持ちを切り替えて【学びに向かう力・人間性】、自らチーム全体に働きかけたり【学びに向かう力・人間性】する子どもの育ちが考えられる。チームで思いやりを動かして遊ぶ中で、子ども自ら遊びを始められる環境構成や丁寧な援助に努めること、気持ちを促すためには子どもに任せる援助も取り入れることで、互いの言動が人的環境にもなり得る5歳児ならではの育ちにつながったのではないだろうか。

【事例プラットフォームで資質・能力が一体的に育つ過程を示すため考慮した項目】

- ① 「事例の背景」欄を設け教師が読み取った幼児が育つ過程やその幼児個別のねらい、事例の場面での変容や教師の環境構成や援助を具体的に記述できるようにした。
- ② 事例の記述欄を「資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿」とし、その中心となる幼児の変容が見られた主な姿と教師の環境構成・援助を下線で表すようにした。また「②に対する教師の援助・環境構成」として、下線部に込められた教師の願いや幼児理解を解説する欄を、右に設けた。
- ③ 「資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち」については、各資質・能力の育ちが視覚化できるよう色分けした二次元表にするとともに、一体的に育まれるという特性に配慮し、各資質・能力の視点を分ける線を点線で示した。また、一人一人の育ちを示すことができるよう、幼児ごとに記入できる表とした。

- ④「幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と資質・能力の育ち」として、ねらい達成につながった教師の環境構成・援助を整理できるようにし、実践事例でまとめた幼児の資質・能力の育ちについて、端的に振り返る欄を設け、指導の改善や発信に生かせるようにした。

図4：「幼児期に育みたい資質・能力についての取組状況」アンケート

全附属幼稚園部会の皆様

令和5年10月27日
高知大学教育学部附属幼稚園

令和5年度 全附属文部科学省委託事業アンケート

令和5年度文部科学省委託事業「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」におきましては、各園の皆様、「幼児期の教育において育みたい資質・能力の育ちをとらえる」ことをテーマにした事例プラットフォームの活用や、活用して作成もしくは書き換えをいただいた実践事例の提供をお願い申し上げます。

また、事例プラットフォームの活用と併せて、下の「幼児期の資質・能力の育成」状況についてのアンケート調査へのご回答をお願いいたします。私共も研究の途中ではございますが、ご不明な点は本園にお尋ねください。

遅い依頼となり、お忙しゅう申し分ありませんが、ご協力をどうかよろしくお願い申し上げます。

・メールアドレス
・園名及びご担当者名

問1 資質・能力の視点から保育を振り返ったり記録を取ったりしたことがありますか。
①ある 一問2・問3・問4すべてにお答えください。
②ない 一問4のみお答えください。

問2 資質・能力の視点から保育を振り返ったり記録を取ったりしたことで、どのようなよさがありましたか。(複数回答可)
①資質・能力が一体的に育まれる過程を具体的に見ることができた
②指導計画など保育実践の改善に生かすことができた
③学び続ける意識や学び合う組織づくりにつながった
④その他(具体的にお書きください)

問3 資質・能力の視点から保育を振り返ったりした際に、難しいと感じたのはどのようなことですか。(複数回答可)
①資質・能力の一体的な育ちを客観的に読み取っていくこと
②資質・能力の一体的な育ちやそのための指導の記述の仕方
③資質・能力の一体的な育ちを捉える協議のもち方
④その他(具体的にお書きください)

問4 幼児の資質・能力をより豊かに育むために求められることとはどのようなことだと思いますか。(複数回答可)
①幼児一人一人の発達理解
②幼児が主体的に生活できる豊かな環境構成
③保育者同士のカンファレンス(話し合い)

【アンケートで資質・能力の視点をういた取り組みの状況把握のため考慮した項目】

- 問1 全園に「資質・能力」の視点から振り返りながら保育実践しているか尋ねた
- 問2 実践している園に、「資質・能力」の視点から保育実践したよさについて尋ねた
- 問3 実践している園に、「資質・能力」の視点からの保育実践の困難点を確認した
- 問4 全園に幼児の資質・能力を育むために求められることについて複数回答で尋ねた

(2) 実践事例およびアンケート結果の分析

本研究は、前掲の「資質・能力が一体的に育つ過程」事例プラットフォーム(図3)の各事例や「幼児期に育みたい資質・能力についての取組状況」アンケート(図4)から、育まれつつある資質・能力と、資質・能力の育ちにつながった教師の環境構成や援助の分析や、各園の取組状況を明らかにすることを目的としている。

そこで、まず「資質・能力が一体的に育つ過程」各事例における育まれつつある資質・能力と、資質・能力の育ちにつながった教師の環境構成や援助に着目し、記述内容のテキスト

マイニングを行うことにした。その際、KH Coder を使用することで、テキスト（文章記述）について個人の感想や印象ではなく、統計を使って正確かつ客観的に分析することができるようにした。

事例の記述内容に頻出した語句を資質・能力の視点ごとに抽出して分析するとともに（抽出語の分析）、各視点についてどのようなことが語られていたのかを明らかにするために、共起ネットワーク（文中でのつながりによる分析）を作成して分析することとした。さらに、教師の援助と環境構成についても、共起ネットワークを作成して分析を行った。

また、分析結果を「幼児期に育みたい資質・能力についての取組状況」アンケート結果と照らし合わせ、組織的な側面からも資質・能力が一体的に育まれるプロセスにおいて大切にしたいことを示すことができるようにしたいと考えた。

(3) 事例の分類

まず、全国国立大学附属幼稚園 49 園から収集した事例を年齢や月、考えられる事例の領域に分け、テキストマイニングによる客観的な分析が可能な内容となるかどうか確認した。

3 歳児 15 事例 (事例の主な領域)	4 歳児 15 事例 (事例の主な領域)	5 歳児 19 事例 (事例の主な領域)
5 月：2 (表現・環境)	5 月：1 (健康・人間関係)	5 月：1 (表現・人間関係・環境)
6 月：2 (環境・人間関係)	6 月：1 (環境・表現)	6 月：3 (表現・言葉)
7 月：2 (環境・表現)	7 月：3 (環境・表現・人間関係)	7 月：3 (環境・言葉)
8 月：1 (環境)	9 月：2 (表現・人間関係)	9 月：2 (環境・人間関係・健康)
9 月：1 (環境)	10 月：5 (表現・人間関係・環境)	10 月：4 (健康・人間関係・表現・環境・言葉)
10 月：2 (人間関係・環境)	11 月：3 (表現・人間関係・健康)	11 月：3 (表現・人間関係・環境)
11 月：2 (表現・環境)		12 月：1 (健康・人間関係)
12 月：1 (人間関係・健康)		2 月：2 (表現・言葉・健康)
1 月：1 (言葉・表現)		
2 月：1 (環境)		

(表 1) 全国国立大学附属幼稚園 49 園から収集した実践事例の主な年齢と月、考えられる領域

事例の領域にはばらつきはあるものの、年齢や月についてはバランスよく揃っており、幼児期に生まれつつある資質・能力や、資質・能力の育ちにつながった教師の環境構成や援助についての記述のテキストマイニングによる分析は可能であると判断した。

本年度収集した事例は合計 49 事例と多くはないが、全国国立附属学校園の協力によって資質・能力が育まれつつある幼児の姿や教師の手立て等について詳細な記述内容が得られた。それらを整理することで、本調査研究の目的である問いに対する答えを探り、今後の指導の参考を導き出せるようにしていきたい。